

El portfolio en la formación docente en ciencias de la salud: una herramienta de aprendizaje y evaluación.

Roni, Carolina, Schwartzman, Gisela y Eder, Ma. Laura.

Cita:

Roni, Carolina, Schwartzman, Gisela y Eder, Ma. Laura (2013). *El portfolio en la formación docente en ciencias de la salud: una herramienta de aprendizaje y evaluación*. VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría, 14, 1-17.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/GcE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL PORTFOLIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA SALUD:

UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Carolina RONI, Maria Laura EDER, y Gisela SCHWARTZMAN

carolina.roni@hospitalitaliano.org.ar

Lic y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA)

Instituto Universitario del Hospital Italiano

Asesoría Pedagógica

Potosí 4240 -CABA-

EL PORTFOLIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS DE LA SALUD: UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

THE PORTFOLIO IN HEALTH SCIENCES TEACHER EDUCATION: A TOOL FOR LEARNING AND ASSESSMENT

RESUMEN

El Portfolio es un instrumento de evaluación de los aprendizajes con reciente presencia en los foros académicos, y desde 2008 forma parte del Programa de Formación Docente Universitaria (Carrera Docente) del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Se incluyó con el propósito de permitir, a los docentes en ejercicio, reflexionar sobre la propia práctica y, a quienes los formamos, de acompañarlos en su tarea educativa cotidiana.

El presente trabajo propone compartir esta experiencia evaluativa con foco en el valor formativo del proceso de escritura del Portfolio, en tanto herramienta de reflexión y aprendizaje, dada la relación que promueve entre teoría y práctica. La escritura favorece, así, procesos psicológicos que permiten construir el conocimiento, resignificarlo y hacerlo propio. Al mismo tiempo, permite acompañar la construcción de la racionalidad práctica que gobierna los modos de intervenir en el aula, ya que escriben y reflexionan sobre su trabajo docente.

Se han introducido cambios en la propuesta durante el transcurso de su implementación para preservar sus propósitos: acompañar la revisión de borradores, definir conjuntamente índice temático, etc. Los alumnos la señalan como de alto impacto formativo y concluyen que escribir es volver a pensar sobre lo aprendido, y en consecuencia seguir aprendiendo.

PALABRAS CLAVES: Escribir – Formación Docente – Ciencias de la Salud – Evaluación - Enseñanza

ABSTRACT

The Portfolio is an assessment tool of learning that recently appears in academic forums, and since 2008 is part of the University Teacher Education Program (Teaching Training) at University Institute of Hospital Italiano. Was included to allow teachers reflect on their own practices and accompany them in their educational work everyday.

This paper shares the evaluative experience focused on the educational value of the writing process of the Portfolio, as long as is a reflection and a learning tool, by the relationship that promotes between theory and practice. Writing promotes psychological processes that enable students gain new meanings of the knowledge and take over them. At the same time, it can attend the construction of practical rationality that governs the ways of intervening in the classroom, because they write and reflect from their own teaching work.

They have been introduced changes in the proposed during the course of its implementation to preserve its purposes: to accompany the draft review, jointly define index, etc. Students point that it is high impact training and conclude that writing is re-think about what they have learned, and therefore keep learning.

KEYWORDS: Writing - Teacher Training - Health Sciences - Assessment - Teaching

INTRODUCCIÓN

La carrera docente es una instancia para la profesionalización de las prácticas de enseñanza que incide sustancialmente en la mejora de las mismas. Con ese propósito se crea en el año 2006 el Programa de Formación en Docencia Universitaria, coloquialmente llamado Carrera Docente (en adelante, CD), destinada a los profesores que se desempeñan en las carreras y cursos del Instituto Universitario del Hospital Italiano (IUHI).

Desde nuestra perspectiva, la formación en docencia para quienes ya están desarrollando la tarea de enseñar supone la reflexión sobre la propia práctica para comprenderla, enriquecerla y modificarla. En esta instancia formativa aprender implica involucrarse en el proceso, reconocer su complejidad y necesidad, arriesgarse a lo nuevo con y más allá de la experiencia acumulada, construir instrumentos de análisis que permitan problematizar la práctica, tolerar la incertidumbre que esto genera y desarrollar propuestas de acción a pesar de las posibles contramarchas. En consecuencia, una de las principales preocupaciones en la formación en docencia, y sobre todo del docente en actividad como es en nuestro caso, es poder acompañar la construcción de la racionalidad práctica (1) que gobierna los modos de intervenir en la realidad, y en el aula en particular.

La estructura y la estrategia general de nuestra CD intentan transformar ese conocimiento práctico en elecciones conscientes, reflexionadas y fundamentadas. Los dos años de la misma se organizan en torno de dos áreas fundamentales de trabajo. Por un lado, ciertos núcleos sistemáticos y comunes a todos los docentes, organizados como Módulos. Y por el otro, recorridos individuales e institucionales surgidos de las necesidades más personalizadas, que se

acompañan a través de tutorías con las docentes a cargo de la CD y que dan origen a la construcción de un Portfolio personal. Con esta estrategia nos proponemos recuperar saberes previos y las creencias acerca del enseñar y el aprender que nuestros alumnos-docentes construidas desde su biografía educativa y en la experiencia docente que han desarrollado; problematizar la propia práctica; y producir diversas alternativas a lo que habitualmente hacen, fundamentadas teóricamente.

El presente trabajo tiene el propósito de compartir nuestra experiencia con el Portfolio, haciendo foco en la relación teoría-práctica que se favorece y su valor en tanto proceso de escritura para la formación de docentes en servicio.

PORTFOLIO: CAMINOS TRANSITADOS

La literatura referida a Portfolio en los últimos años, sostiene que se trata de una propuesta diferente que propicia el registro de los aprendizajes en la medida que reúne materiales elaborados en el proceso de aprender. Se encuentra ubicado dentro de las llamadas “innovaciones educativas”, entendiéndolo por éstas a “toda planeación y puesta en práctica creada con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las Instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones” (2:32). En los Portfolios se incluyen las mejores producciones de los estudiantes luego de un proceso de elaboración. Éstas son utilizadas por los docentes tanto como registro evaluativo y/o como parte de la estrategia de enseñanza diseñada. Cada producción conforma un folio, y cada

folio es confeccionado, revisado, actualizado, corregido por el alumno, que recoge las sugerencias del docente para el mejoramiento del mismo durante el proceso de elaboración (2). De esta manera el Portfolio da cuenta del progreso que puede realizar el o los estudiante/s (ya sea de realización individual o grupal) en sus aprendizajes.

En este mismo sentido, la literatura internacional señala que al requerir de constantes aproximaciones y ajustes, su utilización está muy relacionada con un nuevo rol docente que acompaña y facilita los procesos de aprendizaje (3) o con la figura del tutor dentro de las propuestas de enseñanza de resolución de problemas (4).

Los especialistas coinciden en que los Portfolios requieren de tiempo, se hacen y se rehacen o se completan paulatinamente. Se postula una diversidad de beneficios por el desarrollo de esta propuesta, entre los que destacan que favorecen mejoras en los procesos de construcción del conocimiento vinculados a la escritura de borradores y propuestas parciales, que se observa una correlación positiva entre procesos exitosos de construcción de Portfolio y aspectos positivos en el desempeño de las competencias clínicas (5). Para favorecer su efectividad se recomienda utilizarlo en forma longitudinal durante toda la carrera y en diferentes asignaturas o propuestas (6). Se afirma que el Portfolio como instrumento de evaluación de procesos tiene la fortaleza de permitir registrar el tránsito por las diferentes experiencias que vivencia el estudiante durante los procesos de adquisición del conocimiento y la resignificación de conceptos y sus relaciones (7). Y que es una contribución para el desenvolvimiento de capacidades reflexivas (8).

Por otra parte, se señalan algunas debilidades, entre las más frecuentemente referidas (9):

- el hecho de que, a pesar de ser instrumentos de evaluación muy valiosos, su implementación debe ser acompañada de otros instrumentos evaluativos que además de apreciaciones den indicios de los conocimientos adquiridos;
- las dificultades para confeccionarlos por el tiempo de dedicación y las habilidades de escritura que deben desarrollar los alumnos.

En el campo específico de la Educación Médica, encontramos publicaciones que se proponen abordar la especificidad del Portfolio en este 10, 11, 12. De dicha bibliografía se desprende que las instituciones que los ponen en práctica se caracterizan por acompañar sus propuestas pedagógicas con otras innovaciones, como por ejemplo: simulación en la enseñanza y la evaluación, grupos focales, resolución de problemas, propuestas de aprendizaje focalizadas en la construcción y aplicación de proyectos, y el desarrollo de contenidos transversales. Ha sido aceptado paulatinamente a medida que fue modificándose la concepción de evaluación de los aprendizajes durante el proceso de su construcción y no sólo al final del mismo.

Por su parte, Lee Shulman (13), nos ofrece una definición que se aproxima a nuestra propuesta de trabajo en la CD: “Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (13: 62). Es desde esta concepción que nos planteamos su utilización.

En nuestra propuesta los docentes en formación seleccionan las prácticas que realizan como parte de su actividad habitual y reflexionan sobre ellas en forma individual, en sesiones de tutoría con integrantes del equipo responsable de la CD, y en espacios de taller con sus compañeros. Como resultado del proceso, recopilan seis folios (o entradas), entre los que deben incluir al menos uno referido a cada una de las siguientes cuestiones:

- Confección, revisión, adaptación, análisis de su puesta en acción, del programa de la asignatura o curso en el que se desempeñan.
- Diseño de estrategias de enseñanza y análisis de las clases que están a su cargo.
- Evaluación: diseño, confección, análisis de instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Además, al finalizar la compilación, los docentes en formación confeccionan una introducción que da sentido a la colección que se presenta. En aquella deben elegir dos los folios incluidos y argumentar sobre el por qué de esta elección. El propósito de esta consigna es posibilitar una relectura del proceso, a partir de una nueva mirada de la práctica relatada y de la reflexión que hicieron sobre ella al concluir el proceso formativo.

Para ilustrar esto, compartimos lo que dice una docente en su Portfolio:

“Repaso las distintas entradas o trabajos que conforman esta carpeta o portafolio y me sorprende a mi misma. Por un lado veo que aprendí más de lo que yo misma pensaba y parte de esa sorpresa incluye que al ir pasando las páginas me van surgiendo dudas o preguntas que antes ni se me hubiesen ocurrido. (...) Todos los trabajos representan parte de mi proceso de aprendizaje. Con sus

limitaciones, errores, dudas y falta de fundamentación, aún así todos me muestran que estos dos años no fueron sólo leer y venir a cursar.”

Los espacios de tutoría, se generan en forma flexible a solicitud de los participantes y los procesos de revisión y reescritura son parte de la propuesta general de trabajo, tanto sobre aspectos conceptuales como discursivos.

NUESTROS SUPUESTOS

El Portfolio en la formación de nuestros docentes constituye una invitación constante a la reconstrucción conceptual, reestructuración de sus modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias vivenciadas y las reflexiones generadas en torno a las mismas.

Y es en esta instancia donde nos quisiéramos detener en el análisis de la relación entre teoría y práctica. La enseñanza es una práctica que se realiza, en muchos casos, sin una formación teórica vinculada a saberes pedagógicos (14). Sabemos también, que buenas teorías no tienen necesariamente derivaciones prácticas, pero que son las que posibilitan la construcción de una mirada diferente, en este caso, acerca de la tarea de enseñar.

Desde una epistemología constructivista, y pensando en la formación de profesionales reflexivos (1), el Portfolio se constituye como una instancia central para el desarrollo reflexivo de saberes valiosos en las tareas del docente.

El Portfolio, desde nuestra propuesta, nos permite encontrar cuestiones abiertas y problemas reales, con especial atención en las áreas de incertidumbre y controversia del quehacer docente. La realidad, el hábito, la cotidianeidad misma son utilizados como fuente primaria, y posibilitan cuestionar concepciones y hacer concientes los propios repertorios de acción, a través de instrumentos

conceptuales de análisis, a la vez que enseñan una particular relación con el saber. (15)

Ahora bien, con frecuencia la teoría proclamada en las producciones escritas de nuestros alumnos no describe la propia práctica sino que es más una defensa o racionalización de la misma (16). Las teorías declaradas y las en uso constituyen universos relacionados complementarios, pero independientes y a veces discrepantes (16). Es el pensamiento práctico – las teorías en uso, no las declaradas-, el que gobierna nuestras interpretaciones y acciones. La reconstrucción del conocimiento práctico mediante el Portfolio, requiere que los docentes revisen y cuestionen las imágenes, ideas y práctica que desarrollan en su vida cotidiana, un saber que emerge de la propia experiencia pensada. En esta misma línea, de acuerdo con Contreras (14, 17), consideramos que escribir desde sí, explorarse y entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. Una indagación que no es pura y simple subjetividad, ni una mirada a lo que está por fuera del docente -la institución, el plan, los alumnos- sino la búsqueda y comprensión de lo que acontece.

En el Portfolio la escritura profesional de los docentes remite a la experiencia, en ella se pone en relación lo vivido (o reflexionado) con la información, no simplemente para contar sino para preguntarse, repensar e iluminar las prácticas. La reflexión que suscita la escritura, y que se realiza con herramientas conceptuales, con teorías, permitan ir más allá del sentido común, generar nuevos aprendizajes conceptuales y comunicativos. Es aquí donde se convierte en una herramienta fundamental. Mediante la escritura, se favorecen procesos psicológicos que promueven la construcción del conocimiento, su

resignificación y apropiación. Escribir “exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura” (18:24). Por eso coincidimos con Carlino (18) en señalar que, ese poner en relación, se asemeja a los procesos psicológicos de construcción conocimiento y aprendizaje.

ANÁLISIS LA EXPERIENCIA

El Portfolio es principalmente, entonces, una oportunidad para que los participantes de la CD “miren” su práctica docente. Nosotras como formadoras, también procuramos generar(nos) espacios para revisar nuestras prácticas docentes, casi en un “espejo” respecto de lo planteado previamente, éstos se desarrollan a través de las reuniones de equipo, de la reflexión permanente sobre lo hecho y, de los procesos de escritura en los que compartimos y comunicamos nuestra experiencia.

De allí que a lo largo de estos años, fuimos introduciendo cambios en la propuesta de la CD en general y, más específicamente, en la implementación del Portfolio. Estructuralmente, la propuesta de elaboración del Portfolio en la CD no ha variado en forma sustancial (propósitos, tipo de trabajos a presentar, estructura, ejes temáticos a abordar por los alumnos, que hemos descrito en apartados anteriores). El único cambio en este aspecto es que hemos reducido la cantidad de folios, inicialmente eran ocho (sólo en la primera cohorte) y actualmente es de seis. Esta decisión surgió de revisar íntegramente la experiencia con el primer grupo de alumnos, y la exigencia de producción de trabajos solicitados.¹ La demanda de trabajos era sentida como excesiva por parte de los participantes. Expresaban sentirse agobiados por reflexiones novedosas, y escritura sobre aspectos que consideraban por primera vez. No

¹ Al final de cada módulo de la CD los participantes presentan también alguna producción en forma individual o grupal

sólo son tareas nuevas, sino que, como planteamos en trabajos anteriores, demandan un tiempo que estos profesionales muchas veces no tienen y que no suelen destinar a estas actividades. La formación docente se hace muchas veces en “horas robadas” a la asistencia.

Además de las dificultades planteadas por los alumnos para encarar esta actividad, por nuestra parte también observamos ciertos obstáculos:

- Dificultades para el trabajo independiente y la toma de decisiones: regular los tiempos, “hacerse” un tiempo, tomar la iniciativa, elegir sobre qué escribir, encontrar un estilo de escritura y presentación de cada folio, etc. En un trabajo anterior (8f) nos planteábamos cómo muchos imaginaron la tarea como más difícil de lo que realmente era lo que se constituía en un freno para iniciarla. Muchos de los alumnos de la primera cohorte hicieron casi todas las entradas en los últimos meses del segundo año de cursada.
- Comprensión de lo solicitado: muchos planteaban (y siguen haciéndolo) que “no entienden qué tienen qué hacer”. Atribuimos esta dificultad, en parte, a la novedad del Portfolio, al tipo de trabajo que deben realizar, a las tradiciones de evaluación dentro de sus disciplinas (selección múltiple y examen oral, principalmente).
- En algunos casos, resistencia a revisar la propia práctica. Resistencia que se plasma en distintas actividades de las que se proponen en la CD, pero que cobra mayor cuerpo cuando implica escribir sobre ella.
- Resistencia a reescribir, luego de nuestras observaciones. Esto supone un trabajo muy especial para nosotras, tratando de mostrar el valor de la reescritura que va más allá de cumplir con las expectativas del docente,

rehacer para cumplir. Es un desafío para nosotras mostrarles el valor y el sentido de esta tarea.

Tomando en consideración estas cuestiones, en los últimos dos años, comenzamos a realizar ajustes en la implementación de la propuesta y en las mediaciones que facilitarían su desarrollo. Ello nos llevó a realizar los siguientes cambios en el proceso de trabajo:

- Explicitación recursiva del sentido de la propuesta a lo largo de los dos años.
- Explicitación recursiva del encuadre de trabajo: modo de acompañamiento y tiempos de entrega parciales.
- Desarrollo de jornadas de trabajo con la participación de ex alumnos que ya realizaron sus Portfolios, y como tiempo preservado para ponerse en tarea.
- Implementación de talleres de sensibilización, producción y análisis.
- Participación en talleres de escritura.

Todas estas instancias han ido enriqueciendo la mirada y los han invitado a plantearse la inclusión de este instrumento en sus propias prácticas docentes.

CONCLUSIONES

Los propósitos de este dispositivo en el marco de la CD son básicamente dos. Por un lado, se convierte en una oportunidad para acompañar la relación entre teoría y práctica en el trayecto de formación. Creemos que el modo en que hemos propuesto el uso del Portfolio puede ser una manera (entre otras, o en

realidad junto con otras) de facilitar la vinculación Teoría / Práctica, en este caso a través de las oportunidades que este dispositivo plantea para escribir, hacer, reflexionar (individualmente y en conjunto con otros) y volver a hacer. La reflexión mediada por la escritura, aún cuando no tome la forma de Portfolio, es una instancia que, incluso, suelen considerar a posteriori para sus propias propuestas de enseñanza y evaluación.

Por otro, el valor de documentar las experiencias pedagógicas y las reflexiones surgidas de la búsqueda de mejoramiento de las mismas. En este sentido reconocemos el valor que supone la escritura y narración sobre la propia práctica como una nueva oportunidad de reflexionar sobre la misma. “La narrativa se convierte entonces en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial.” (19:187). Consideramos también en este proceso su función epistémica.

En relación con la CD, sabemos que la propuesta de incluir un Portfolio existe desde hace tiempo en distintas instituciones. Sin embargo, en nuestro caso este dispositivo se propone principalmente recuperar las prácticas que los docentes en formación realizan habitualmente y sobre las que no suelen reflexionar en forma sistemática. Considerar como experiencias de aprendizaje esos “recorridos” informales que transitan muchos docentes universitarios, es parte de la concepción institucional que sustenta el programa y permite “personalizar” el proceso yendo más allá del grupo-clase.

Creemos también que innova en relación a la práctica que llevan adelante estos docentes: la enseñanza no suele ser objeto de reflexión y estos “espacios”

planteados desde el Programa, empiezan a formar parte de su cotidianeidad (*“antes daba la clase con PPT que había usado para algún otro curso, ahora no puedo dejar de preguntarme si esto debería ser así... aunque no siempre pueda pensar una propuesta nueva, la pregunta está...”*). Sin duda, reflexiones como estas dan cuenta de un verdadero impacto en el quehacer docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Schön D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.
2. Litwin E. El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós, 2008.
3. Marin, Ma. J., Moreno T.,; Moravcik Ma. Y., Higa E., Druzian S., Francischetti I., Ilias M. O uso do portfólio reflexivo no curso de medicina: percepção dos estudantes / Students' perception of the reflective Portfolio in medical school. En Revista brasileña de educación médica; 2010 34(2):191-198.
4. Paranhos V., Mendes Ma. M. Competency-based curriculum and active methodology: perceptions of nursing students / Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem / Currículo por competencia y metodología activa: percepción de estudiantes de enfermería. Rev. latinoam. Enferm, Jan.-Feb. 2010; 18(1):109-115.
5. Domingues R., Amaral E., Zeferino A., Antonio Ma. A., Monteiro G., Nadruz W. Competência clínica de alunos de Medicina em estágio clínico:

- comparação entre métodos de avaliação / Clinical competence of medical students during clinical clerkship: a comparison of evaluation methods. En Revista brasileira de educação médica, jan-mar 2010; 34(1): 124-131.
6. Moreto G., Bariani D., Pinheiro T., Altisent R., González-Blasco P. Una nueva metodología docente en bioética: experiencias con la aplicación del portafolio a estudiantes de medicina en Brasil / A New Bioethics Teaching Method: Experience in Using the Portfolio with Medical Students in Brazil. Pers. bioet jul.-dic. 2008; 12(2):132-144.
 7. Ezquerria Lezcano M, Bundo Vidiella M, Descarrega Queralt R, Martín Zurro A, ForesGarcía D, Fornells Vallès JM. Formative evaluation: experience of the Catalanian family and community medicine teaching units Unidad Docente de Medicina Familiar y Comunitaria, Consorcio Sanitario de Terrassa, Barcelona, España, 2010; 42(4):233-40.
 8. Silva R., Francisco MA. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina / Reflective Portfolio: a strategy for medical education. En Rev. bras. educ. méd, 2009; 33(4):562-570.
 9. Tanji S., Silva CM., da Dantas S.L.M.. As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem / Potentialities and weaknesses of the reflective Portfolio according to nursing students. Rev. enferm. UERJ, jul.-set 2008; 16 (3):392-398.
 10. Buckley S., et al. The educational effects of Portfolio on undergraduate student learning: a best evidence medical education (BEME) systematic review. BEME guide No. 11. Med Teach, 2009; 31(4):282-93.

11. Drissen EW., et al. Conditions for successful reflective use of Portfolios in Undergraduate Medical Education. *Med Educ*, 2005; 39: 1230- 1235.
12. Tochel C, et al (). The effectiveness of Portfolios for post- graduate assessment and education: BEME guide, 12. *Med Teach*, 2009; 31(4):299- 318.
13. Shulman L. Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons N. (comp.) *El uso de portafolios*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
14. Contreras Domingo J. *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
15. Tardif M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
16. Schön D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.
17. Contreras Domingo J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2010, 68 (24,2). 61-81.
18. Carlino P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.
19. McEwan H., Egan K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. El conocimiento y el relato narrativos*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.